



HAL
open science

Le statut du français langue seconde en francophonie et les conditions de son enseignement - rapport général

Pierre Dumont, Bruno Maurer

► To cite this version:

Pierre Dumont, Bruno Maurer. Le statut du français langue seconde en francophonie et les conditions de son enseignement - rapport général. Sommet des Chefs d'État francophones; AUPELF-UREF. 1995, pp.29-54. hal-04545253

HAL Id: hal-04545253

<https://hal.science/hal-04545253v1>

Submitted on 13 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**LE STATUT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE
EN FRANCOPHONIE ET LES CONDITIONS
DE SON ENSEIGNEMENT**

Rapporteurs : Pierre DUMONT et Bruno MAURER

En vue d'une approche globale des problèmes de diffusion du français dans les pays où son statut relève de ce qu'il est convenu d'appeler français langue seconde, il est nécessaire dans un premier temps de resituer de manière générale la place et le rôle de cette langue, notamment à partir des questions relevant de la norme.

Cela ne résout pas pour autant le problème crucial de la conceptualisation de ce français qui n'est ni langue maternelle ni langue étrangère et il convient de s'interroger sur la pertinence de l'appellation même de français langue seconde et de ses implications.

Ces éléments de situation pris en compte, il serait bon, dans une réflexion sur l'apprentissage du français, de tracer quelques pistes visant à obtenir le meilleur rendement didactique possible, à rendre réellement opérationnelle cette conceptualisation.

L'essentiel des analyses sera emprunté au cas des pays africains, ces derniers représentant les pays les plus nombreux à connaître une situation de français langue seconde.

* * *

1. DÉFENSE ET ILLUSTRATION DU FRANÇAIS D'AFRIQUE

Le français d'Afrique doit cesser d'être considéré comme un sous-produit régional, local ou indigène, sorte de bâtard linguistique, comme en son temps le pataouète d'Afrique du nord, destiné seulement à faire rire, mais comme un véritable idiome ayant en soi sa raison d'être et digne à ce titre de servir de véhicule aux manifestations les plus hautes de la culture.

À l'opposition diglossique entre le français et les langues africaines s'est substitué un "complexus diglossique" où le conflit majeur réside à présent dans la polarité français normé/français d'Afrique. De ce point de vue, on peut penser que le français d'Afrique est dans la position d'une sorte d'interlangue historique relativement stabilisée dans ses usages et ses représentations, mais au statut sociolinguistique toujours problématique, car porteuse d'une part non négligeable de la stigmatisation qui frappait et qui frappe encore les langues africaines et le français parlé par les Africains.

C'est pour ces raisons (stabilité phonologique, stabilité des représentations nouvelles, etc.) que le français d'Afrique mérite l'appellation d'interlecte parce qu'il confère à l'ensemble des relations métissées un statut d'authentique système linguistique intermédiaire cohérent avec son autonomie relative du point de vue linguistique et son marché communicatif propre.

1.1. Manifestations linguistiques d'un interlecte : le français d'Afrique

1.1.1. Point de vue phonologique

À travers un certain nombre d'emprunts même parmi ceux qu'on peut estimer bien intégrés, on note l'apparition de phonèmes qui ne sont pas répertoriés en français central. C'est le cas, par exemple, du /x/, constrictive vélaire sourde, présent dans des synthèmes comme *caaxanerie (fanfaronnade, vantardise), dans de simples emprunts comme *xala (mauvais sort) ou *xalam (instrument de musique) ou encore *xessal (sorte de crème destinée à éclaircir la peau). L'apparition en français de ce nouveau phonème ne pose aucun problème au locuteur africain et il en est de même pour la plupart des natifs de langue française qui sont appelés à manier le français d'Afrique, encore qu'il faille noter chez un certain nombre d'entre eux une pratique allophonique faisant apparaître tantôt la sourde vélaire, tantôt sa variante plus « française » /k/, occlusive palatale sourde orthographiée le plus souvent « kh », comme dans les exemples suivants: *khalife, *khessal, etc.

Une autre variante caractérise ce français régional et contribue à lui donner sa coloration originale: il s'agit de la réalisation apicale du /r/ relevée fréquemment

chez tous les locuteurs, natifs ou non, en particulier dans des exclamations comme *rekk (qui signifie « seulement » au Sénégal et dans les pays limitrophes).

La présence de prénasalisées est également à relever dans le discours français d'Afrique, dans toutes les zones où cette séquence biphonématique est attestée dans l'une ou l'autre des langues nationales répertoriées. On la rencontre non seulement en position interne, comme en français central, à certaines jonctures syllabiques (c'est ainsi que le prénom *Samba fait apparaître une séquence /mb/ comme dans « âme bien née »), mais aussi en position initiale, ce qui est totalement inhabituel dans l'usage hexagonal où apparaît généralement une voyelle épenthétique dans cette position.

Une autre variante positionnelle a fait son apparition dans la prononciation du français d'Afrique. Il s'agit de l'occlusive nasale palatale /ñ/ qui est présente à l'initiale de certains emprunts parfaitement intégrés, d'un point de vue socioculturel, comme le fameux *niama-niama (amuse-gueule) attesté dans toute l'Afrique de l'ouest.

Cette autonomisation du français d'Afrique se traduit encore dans certains cas, trop nombreux pour être attribués à des pratiques idiolectales, par un phénomène de dénasalisation partielle ou totale affectant les voyelles suivies d'une consonne nasale conservant sa structure consonantique comme dans *samba-linguère (ou *sambalinguère) qui désigne au Sénégal un individu noble et généreux ou même dans le dérivé plus rare mais largement attesté *samba-linguérisme.

Les affriquées en position initiale font également leur apparition dans presque toutes les variétés régionales du français pratiqué en Afrique, soit le /dj/ au rendement relativement élevé dû à la fréquence de certains mots comme *diom qui désigne au Sénégal le sens de l'honneur (l'une des principales qualités dont se targuent volontiers les Sénégalais), soit le /tʃ/, déjà introduit en français par l'intermédiaire de mots d'origine espagnole, dans des mots comme *tchapalo (avec son dérivé *tchapalottière) qui désigne au Bénin, en Côte-d'Ivoire, au Burkina-Faso, au Mali, au Niger et au Togo une sorte de bière obtenue à partir de petit mil ou de sorgho, la *tchapalottière, quant à elle, désignant au Bénin, au Burkina-Faso et au Togo la femme qui prépare et qui vend le *tchapalo.

Outre ces sons nouveaux, le français, tel qu'il est pratiqué en Afrique, se caractérise par un accroissement de la fréquence d'emploi de certaines réalisations. C'est le cas, en particulier, des semi-voyelles, comme le /j/ ou le /w/, largement attestées en position initiale de mot dans la plupart des cas : *yamba pour désigner le chanvre indien et, par extension, toute substance pouvant être utilisée comme stupéfiant ou excitant (usage relevé au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Mali) et le très répandu *wax (attesté dans neuf pays), sorte de tissu industriel de belle qualité largement porté en Afrique de l'ouest.

Toujours en rapport avec le système phonologique mais à la limite de la morphosyntaxe, la reduplication syllabique apporte une nouvelle preuve de cette tendance à l'autonomisation de la langue française pratiquée au sud du Sahara. Outre *niamaniama déjà cité dans un autre contexte (présence d'une nasale palatale en position initiale non attestée en français central), on peut citer le composé *saka-saka (ou *sakasaka) dont de très nombreuses occurrences sont attestées au Zaïre pour désigner une préparation de feuilles de manioc pilées.

La reduplication peut également affecter certains morphèmes français pour leur donner une valeur augmentative comme dans l'exemple suivant attesté dans la plupart des pays d'Afrique de l'ouest qui ont fait l'objet d'un inventaire systématique des particularités lexicales:

Je le connais *depuis. (1)

avec la variante

Je le connais *depuis depuis. (2)

(Dans le sens de "Je le connais depuis longtemps" (1) ou de "depuis très longtemps" (2)).

1.1.2. *Point de vue morphosyntaxique*

Nous nous trouvons déjà là dans le domaine de la morphosyntaxe où le français d'Afrique est aussi en train de conquérir son autonomie, justifiée en grande partie par l'usage du plus grand nombre et rendue possible par l'absence de toute politique de codification ou de normalisation.

La tendance à l'autonomisation morphosyntaxique n'a fait l'objet d'aucune étude systématique à ce jour et les quelques phénomènes récurrents ici ont été recueillis au fil de la lecture de l'IFA.

Sur le plan morphosyntaxique, le français d'Afrique se caractérise par la réactivation d'un grand nombre de procédés de dérivation comme la préfixation ou la suffixation mettant en oeuvre des affixes utilisés en français mais de façon moins fréquente. On peut citer le cas du préfixe inversif « dé- » à la source d'un grand nombre de néologismes comme dans les exemples suivants:

- * démarabouter: lever un envoûtement, combattre un mauvais sort
- * dégrainer: égrener
- * désintéresser: ne pas intéresser quelqu'un, l'ennuyer
- * détresser: défaire les tresses de quelqu'un
- * déforcer: affaiblir quelqu'un, lui enlever sa force
- * déconseiller: donner de mauvais conseils.

Ce fonctionnement normal, sinon normatif, du français est à la base de transferts de sens (comme dans les cas de *désintéresser, de *déconseiller ou de *déforcer qui prennent une signification nouvelle jusque-là inconnue en français central) ou de dérivations parfaitement acceptables, du type *détrasser forgé sur le modèle « dépeigner » par exemple.

En revanche, il existe d'autres exemples de dérivations parfaitement conformes aux règles du genre en français mais qui sont à la source de néologismes totalement autonomes à la fois d'un point de vue formel et sémantique comme *dévierger (dans le sens de « déflorer ») puisque le verbe « vierger » n'est pas attesté en français.

Ce type de dérivation met à jour un mécanisme de déviation beaucoup plus profond qu'on ne l'imaginerait à première vue. En effet, le monème inversif « dé- » est ici dans un rapport endocentrique avec « vierger », ce qui est conforme à la règle, mais le respect de celle-ci n'est rendu possible que grâce à l'apparition d'une première formation dérivationnelle: « vierger », elle-même non conforme à la règle, puisque « vierge » est un adjectif et non pas un nom pouvant donner naissance, en se combinant avec le suffixe « er », à un verbe. Le stade de l'autonomisation est alors dépassé, celui de l'indépendance est atteint.

Il l'est encore dans les nombreux cas de juxtaposition attestés dans *L'Inventaire des particularités lexicales du français parlé en Afrique noire*. On peut citer l'apparition de nouvelles séries paradigmatiques du type *robe-bloc, *robeboubou, *robe-caftan, *robe-camisole, *robe-marinière, *robe-pagne, *robe-thiély désignant toutes sortes de robes mais aussi *radio-bambou, *radio-baobab, *radio-cancan, *radio-club, *radio-Sicap-baobab, *radio-Treichville, *radio-trottoir qui sont autant de dénominations attestées pour désigner, sous l'une ou l'autre de ses formes, la rumeur publique. L'autonomisation morphosyntaxique de ces créations se mesure à leur degré de lexicalisation et à l'extrême variété des mécanismes de déviation entrant en jeu dans ses formations allant de la simple juxtaposition à la présence sous-jacente de structures profondes très différentes les unes des autres.

1.1.3. Point de vue sémantique

L'autonomisation sémantique apparaît dans tous les cas où le français d'Afrique permet la création d'unités nouvelles ne correspondant à rien en français central, soit du fait de l'introduction de référents nouveaux, soit du fait de la mise en place de processus originaux d'implication dus à la pression sur la langue de la société africaine, du milieu socioculturel africain. Ce type de néologie est particulièrement productif dans les créations métaphoriques fondées sur la présence chez les locuteurs africains d'un implicite collectif commun étranger aux locuteurs non africains. C'est ainsi que certaines créations très fréquentes ici ou là ne peuvent être saisies que par le locuteur au courant des pratiques sociales quotidiennes : la

*pédagogie du tuyau, forme djiboutienne de la pratique de la *chicotte en Afrique de l'ouest, ne peut être comprise qu'à travers une certaine connaissance des habitudes scolaires de ce pays. Ce type d'implication culturelle est dégagé de toute connotation idiolectale et s'inscrit donc dans une pratique quotidienne de la langue française qui n'est plus celle de la France. Nous sommes là en présence d'un usage stabilisé comparable à n'importe quel autre usage régional du français. Il ne correspond ni à une mode, ni à une intention particulière du locuteur mais bien à une appropriation de la langue de plus en plus et de mieux en mieux ancrée dans un usage spécifique: l'usage africain.

Les créations lexicales montrent qu'il ne s'agit pas d'un phénomène d'hybridation mais d'un emploi étendu du français à une zone géographique qui n'est pas celle de son usage normal et que F.L. Prudent appelle la « zone interlectale ». A l'intérieur de cette zone, les usages se différencient, même s'il est possible, aujourd'hui, de définir des emplois régionaux, des valeurs géolinguistiques relativement stables. De ce point de vue, les usages du français d'Afrique paraissent au moins aussi permanents que ceux du français du sud de la France. La stabilité des formes spécifiques abondamment décrites depuis de nombreuses années, quelles que soient les variétés ayant fait l'objet de ces descriptions, interdit toute interprétation trop étroite du phénomène en cours. Le français d'Afrique devient un interlecte. Mais en a-t-il toutes les caractéristiques ? Outre l'autonomisation des formes, dont on vient de percevoir la réalité, correspond-il à une expression identitaire ou pour le moins, à un besoin ?

1.2. Fonctionnalité du français langue seconde en Afrique

Promu au rang d'interlecte, le français ne pourra en aucune manière remplacer les langues africaines, nationales ou non, mais son usage pourra, selon les cas, répondre à certains besoins.

Les premiers sont de l'ordre du statut défini pour chaque pays par les responsables politiques en place, susceptibles, il est vrai, de disparaître au gré des fantaisies de l'histoire ou parfois, plus simplement, des ambitions personnelles, comme c'est malheureusement trop souvent le cas en Afrique. Mais si les régimes passent, les statuts leur survivent dans la plupart des cas, particulièrement ceux qui concernent la chose linguistique. Cette relative permanence est déjà en elle-même l'indice d'une stabilité d'ordre sociopolitique qui est à prendre en considération pour la définition d'un interlecte.

On peut distinguer plusieurs types de besoins exprimés par les décideurs, différemment selon les situations. Dans un pays comme le Cameroun, la présence et l'utilisation du français sont les éléments d'une politique véritablement nationale : le français participe de la politogenèse camerounaise à l'exclusion des

langues et peut-être même des cultures locales. C'est une politique qui a été clairement définie au lendemain même de l'indépendance et qui a continué d'être appliquée après que le président Ahidjo eut quitté le pouvoir. L'unité nationale passe par le maintien de la langue française même si celle-ci subit, à l'insu des Camerounais eux-mêmes, les effets d'une vernacularisation ou d'une véhicularisation qui sont les manifestations de son appropriation par les locuteurs de ce pays. D'un besoin politique naît une véritable autonomisation du français camerounais qui contribue à conférer au système éducatif sa cohérence sinon son efficacité, celle-ci étant soumise à des problèmes proprement pédagogiques, formation des maîtres, méthodes utilisées, effectifs pléthoriques, etc.

Le cas du Cameroun, s'il est exemplaire, est loin d'être unique et de nombreux autres Etats africains fondent leur politique linguistique sur le thème de l'unité nationale. Ce n'est pas tout à fait ce qui se passe à Djibouti où les autorités mises en place depuis l'indépendance ont défini une politique dans laquelle le français est non seulement l'instrument de la cohésion nationale mais aussi celui de la résistance d'un pays encore jeune et faible, affirmant son indépendance face au monde arabophone qui l'entoure. Il y a là l'affirmation d'une volonté politique identitaire très originale au sein de l'espace francophone africain. Les responsables politiques djiboutiens présentent volontiers leur pays comme un îlot francophone perdu au milieu d'un océan arabophone. Ce choix clair et courageux ne pourra déboucher que sur une appropriation plénière de la langue française, c'est-à-dire, à terme, sur une djiboutisation de la langue française au sens où les partisans de l'instauration d'une francophonie plurielle pourraient entendre ce néologisme. Dès à présent, on ressent à Djibouti une volonté nettement affirmée dans toutes les couches de la population amenées à utiliser le français d'utiliser une langue française adaptée au contexte local, c'est-à-dire réellement appropriée par ses locuteurs. On n'en veut pour preuve que le nombre important de djiboutismes relevé dans l'usage quotidien du français chez ceux qui constituent l'élite de la nation comme chez ceux qui n'ont qu'une connaissance plus imparfaite de cette langue.

Tantôt langue de l'unité nationale, tantôt langue de l'identité politique, parfois les deux simultanément comme à Djibouti, le français peut, dans certaines situations, celle du Sénégal par exemple, occuper une troisième place. En effet, à Dakar, il ne joue ni le rôle de langue véhiculaire, tenu par le wolof, ni celui de ciment de l'unité nationale qui est également dévolu au wolof, langue parlée, comprise et surtout acceptée par la majorité des Sénégalais. Langue officielle dans un rapport de domination face aux autres langues sénégalaises, le français se trouve être au Sénégal, comme dans tous les Etats qui sont dans la même situation, dans une position stratégiquement intéressante d'où il semble tirer une grande partie de son dynamisme, de son pouvoir de néologie, de sa puissance de création, en un mot de son autonomie. Il est en effet le lieu privilégié de tous les conflits linguistiques, le champ de bataille de la libération de l'expression soit qu'il remplace la ou les

langues nationales dans l'usage du locuteur, soit qu'il se substitue, sous sa forme régionale, au français de France de plus en plus ressenti comme un instrument d'aliénation. Cette autonomisation va se manifester en profondeur non seulement par l'existence de régionalismes mais par l'apparition de phénomènes sous-jacents et récurrents comme la réorganisation des champs sémantiques, les déplacements et dérèglements de sens, en un mot par tous les phénomènes liés à la production du sens en discours et qui font du français d'Afrique un véritable domaine de création identitaire. Les locuteurs de ce français refusent une répartition diglossique des usages (français/langues africaines) et sont en train de créer un autre usage (peut-être un jour prochain promu au rang de « bon usage ») lui permettant de s'assumer, d'exister.

2. LE PROBLÈME DE L'ACCEPTABILITÉ DE LA VARIATION LEXICALE

Si les africanismes prolifèrent dans le français parlé et écrit en Afrique, ils témoignent en même temps de la vitalité du français sur ce continent. Certes, il y a des innovations jugées "inacceptables" par W. Bal¹ et d'autres parce que superflues ou parce qu'elles procèdent de confusions entraînant "une réduction du système", ou parce qu'elles sont de "formation aberrante". Mais il en est d'autres qui manifestent l'effort fait par les locuteurs pour adapter le français à des besoins nouveaux de communication, imposés par le milieu naturel et socioculturel, pour le doter de certaines valeurs expressives nouvelles, qui se sont révélées à la faveur du milieu.

Aussi bien n'est-il pas possible, parmi les africanismes lexicaux, de faire le départ de façon précise entre les phénomènes dénотatifs et les phénomènes connotatifs. Souvent un champ sémantique original s'assortit de valeurs expressives. Même si la distinction était possible, il n'y aurait pas lieu, pour W. Bal, de rejeter systématiquement et massivement les africanismes purement connotatifs.

Certes le français restera toujours, vraisemblablement, une "simple" langue de complément en Afrique et c'est très bien ainsi. Il n'aura sans doute pas à y assurer la transmission totale d'une expérience. Est-ce une raison toutefois pour réduire son rôle à celui d'un code impersonnel, destiné exclusivement à des échanges d'informations purement intellectuelles, administratives, scientifiques, techniques ?

¹ BAL W. (1974) "Particularités actuelles du français d'Afrique centrale", Lubumbashi, C.E.L.T.A., *Bulletin d'information* n° 7.

BAL W. (1977) "Unité et diversité de la langue française", *Guide culturel*, Paris, Hachette.

BAL W. (1981) "Quelques données et réflexions à propos du français en Afrique noire", Bruxelles, *Bulletin de l'Académie royale de langue et littérature françaises*.

BAL W. (1984) "Réflexions sur l'acceptabilité des particularités lexicales du français en Afrique noire, dans la perspective d'une exploitation pédagogique de L'IFA", Communication à la VI^e Table ronde des centres, départements et instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, Cotonou, 24-31 mars.

Français universel ne peut signifier français anonyme, langue de communication ne peut signifier langue dévitalisée. Or éliminer d'une langue tout élément expressif et affectif, c'est la dessécher, la réduire à un schème, à un squelette. W. Bal plaide donc en faveur d'une attitude d'accueil, attitude dont il faut reconnaître qu'elle était peu commune à l'époque où il s'intéressait au français d'Afrique centrale, au début des années soixante-dix.

Certains observateurs se demandent si l'on ne pourrait pas s'accorder sur une échelle théorique d'acceptabilité qui, dégressivement, irait à la fois du plus rigoureusement dénotatif au plus purement connotatif, du plus chargé d'expressivité naturelle au plus banal, de l'univoque à l'ambigu, du plus conforme aux structures françaises au plus déviant, du plus étendu spatialement au plus restreint, du plus commun au plus spécialisé, du plus fréquent au plus rare. Il resterait bien sûr, une fois ces éléments pris en considération, à déterminer le seuil d'acceptabilité de l'africanisme.

Cette question a été maintes fois évoquée à propos du français en Afrique. Dans son ouvrage intitulé *Façons de parler*, paru en 1971, le grammairien belge André Goosse qui vient de publier la treizième édition revue et corrigée du *Bon Usage* de Grevisse, avait montré que le mot "automation" était un "monstre de naissance" puisque le suffixe -ation ne doit servir, en bonne orthodoxie, qu'à former des noms à partir de verbes et que le verbe "automater" n'existe pas en français. Cette "tare linguistique" n'a pas empêché "automation" de s'installer dans l'usage social. On pourrait en dire autant, toujours pour ce qui est du français de France (ou de Belgique ?) pour des mots comme "footing", "caravanning", etc.

En français d'Afrique, un bon exemple de la variation de l'acceptabilité sociale est fourni par l'introduction du mot "boy" qui a joui d'une grande vitalité, si l'on en juge par le grand nombre de dérivés et de composés relevés dans l'*I.F.A.* : "boy", "boy-blanchisseur", "boy-chauffeur", "boy-cuisinier", "boy-cale", "boy de chambre", "boy-lavadaire", "boy-maison", "boy-mouso", "boy de table", "petit boy", etc. Les relents colonialistes qui se dégagent de ce terme en compromettent l'acceptabilité sociale dans l'Afrique d'aujourd'hui. Aussi, la bourgeoisie africaine francophone l'évite-t-elle, au profit de "domestique". Chose amusante, en France ce dernier terme a été chassé de la terminologie officielle, au profit "d'employé de maison". Ainsi, les sociétés évoluant, l'acceptabilité sociale est-elle appelée à se modifier. Elle peut varier avec le temps et selon le milieu ou le groupe social. Parmi les groupes sociaux, il faut faire une place particulière au "milieu pédagogique" qui conçoit très souvent l'acceptabilité de manière très restrictive.

Si l'on se réfère de nouveau à l'ouvrage de A. Goosse, précédemment cité, on peut distinguer trois critères d'acceptabilité : l'utilité du mot, sa conformation et sa vitalité.

❶ L'utilité du mot

On distingue une utilité référentielle et une utilité expressive. La première se laisse cerner plus nettement. Elle concerne la dénomination des référents qui ne sont pas nommés de façon propre dans la langue commune, parce qu'ils sont ou étaient jusque là inconnus, inintéressants ou non pertinents pour le groupe humain dont la culture se reflète dans cette langue. Il va de soi qu'un nouvel environnement culturel et naturel peut susciter de nouveaux besoins communicatifs. D'autre part, on ne peut refuser à un groupe d'avoir des modèles rhétoriques particuliers, de puiser ses connotations dans un imaginaire collectif qui lui est propre. Ce refus serait d'autant moins justifié dans le cas du français que celui-ci est devenu une langue pluriethnique. Comme le dit W. Bal, même s'il n'est destiné qu'à rester en Afrique une langue secondaire (plutôt alors que seconde!), ce n'est pas une raison pour réduire son rôle à celui d'un instrument d'étiquetage, parfaitement impersonnel. Il est donc des innovations linguistiques qui ne se justifient que par leur utilité expressive.

❷ La conformation du mot

La conformation du mot peut être envisagée d'un point de vue intrinsèque (phonético-graphique, morphologique et lexicologique) et en fonction de l'efficacité de la communication, de son économie et de sa clarté par exemple. Les différents procédés néologiques peuvent être appréciés sur cette double base.

C'est ainsi, par exemple, que si l'emprunt a généralement pour lui l'univocité, il pêche par l'introduction, dans la langue d'accueil, d'un signe non motivé et parfois de phonèmes ou graphèmes étrangers ou de combinaisons insolites de ces unités. C'est le cas pour "xala" ("impuissance sexuelle temporaire" en français du Sénégal) où le "x" a la valeur d'une uvulaire sourde ; "khessal" où c'est le "kh" qui prend cette valeur. On peut également citer la présence de prénasalisées comme dans "mbantamaré"², "mbapattes"³, "ndamance"⁴, etc.

Un autre exemple est celui de la siglaison qui réduit, certes, le coût de l'information mais qui, par la surcharge mémorielle qu'elle impose, risque de faire échouer la communication. De la même manière, la brièveté de la composition par simple juxtaposition se paie par des ambiguïtés ou des obscurités. Un bel exemple nous est fourni par les composés du mot "boy". dans "boy-cuisinier", qui désigne le domestique responsable de la cuisine, le constituant "cuisinier" a donc valeur de prédicat ; dans "boy-chauffeur", qui désigne celui qui aide le chauffeur d'un camion pour toutes les tâches subalternes, le constituant "chauffeur" a valeur de déterminant. Quant à "boy-cale", il illustre parfaitement ce que A. Goosse appelle

² Sorte d'arbuste.

³ Séances de lutte.

⁴ Croisement entre "ndama" (race de bovins) et "abondance" (nom d'une race française).

des "énigmes pour le lexicologue et l'utilisateur" à moins que ceux-ci n'aient une solide expérience africaine, car il désigne l'apprenti ou l'aide-chauffeur, en particulier sur les poids lourds et les taxis-brousse, son nom venant du fait qu'il a la charge de poser la cale quand le véhicule s'arrête dans une pente.

Parmi les autres procédés néologiques, on peut encore citer la dérivation qui plaît beaucoup à certains locuteurs africains épris d'abstraction et de mots en -isme! On est en droit de se demander si "banabanisme" et "butanisation" qui sont (ou qui ont été) utilisés au Sénégal, s'imposent vraiment pour désigner respectivement l'activité des "bana-banas"⁵ et l'emploi du gaz butane pour la cuisine. Parmi les mythes dangereux que dénoncent certains observateurs du français d'Afrique, il y a celui de la supériorité du mot unique sur la désignation au moyen de plusieurs mots.

Si la bonne (?) conformation du néologisme est de nature à en faciliter l'intégration, il n'est pas vrai que ce soit un critère déterminant de son acceptation par les usagers : c'est la conclusion à laquelle amène une observation attentive — même rapide — de la néologie en français central.

● La vitalité

Elle peut être entendue dans deux sens. On peut d'abord la qualifier d'externe, signalée par la fréquence d'emploi dans le discours, compte tenu de la diversité des types de discours et des différences géographiques et socioculturelles entre les groupes et les sous-groupes qui composent la communauté linguistique. Dans un second sens, interne à la langue, la vitalité d'un item lexical se manifeste par sa productivité en tant que base de dérivation, de composition, de formation de syntagmes tendant au figement ainsi que, semble-t-il, par sa richesse sémantique, c'est-à-dire par sa polysémie. Ce dernier point prête sûrement à discussion puisqu'on institue souvent comme idéal l'univocité réciproque (ou bi-univocité : un sens par mot et un mot par concept).

La vitalité, au sens de fréquence d'occurrence, est la meilleure preuve de l'acceptation, à la fois sociale et linguistique, du néologisme. L'utilisateur a toujours raison, même quand il a tort. En Afrique, où le rôle de l'école est encore primordial et prépondérant dans la diffusion du français, la concertation du linguiste et du pédagogue, du théoricien et du praticien peut encore avoir son utilité face à l'usage qui, ailleurs, prévaut toujours. Mais la vitalité, quelle que soit la situation dans laquelle on se trouve, doit finir par l'emporter ; c'est là un point de vue de linguiste plus que de pédagogue, de lexicographe plus que de censeur. À propos de cette concertation (ou de ce conflit ?) entre linguiste et représentant de la norme, le premier maximaliste et le second restrictif en matière de politique

⁵ Marchands ambulants.

d'accueil des africanismes, W. Bal, dans une communication présentée lors de la VI^e Table Ronde des Centres de Linguistique Appliquée d'Afrique (Cotonou, avril 1984) a proposé une hiérarchisation des critères retenus permettant de passer du stade descriptif, celui de l'*IFA*, au stade pédagogique.

Le modèle présenté par W. Bal s'inspire de celui qui a été mis en oeuvre dans l'établissement du lexique de l'espagnol d'Amérique par une équipe de l'Institut de Linguistique de l'Université de Bucarest, travaillant sous la direction de Marius Sala. Selon W. Bal, des analogies certaines entre la situation de l'espagnol en Amérique et celle du français en Afrique autorisent le transfert du modèle, compte tenu du fait que la recherche menée dans le cadre de l'*IFA* porte sur douze pays.

Les cinq critères proposés et les rangs qui s'y rapportent sont les suivants :

❶ Diffusion diatopique

- rang a : items relevés dans 6 pays au moins ⁶ ;
- rang b : items relevés dans 3 pays au moins ;
- rang c : items relevés dans 1 ou 2 pays.

❷ Diffusion diastratique

- rang a : items usités dans toutes les classes ⁷ socioculturelles ou au moins dans la classe supérieure ;
- rang b : items usités dans les classes moyenne et inférieure ;
- rang c : items usités dans la classe inférieure.

❸ Diffusion diaphasique⁸

- rang a : items usités tant à l'écrit qu'à l'oral ;
- rang b : items usités uniquement à l'oral, en toutes situations de communication ;
- rang c : items usités uniquement à l'oral, dans des situations de communication familiales.

⁶ Ces chiffres ne sont fournis qu'à titre indicatif par W. Bal et ils tiennent compte du fait que la recherche a porté sur 12 pays.

⁷ Cette classification socioculturelle en classes a été établie d'après le degré de scolarisation et/ou la profession.

⁸ Les critères n°2 et 3 (diffusion diastratique et diaphasique) ne peuvent être utilisés pour la description du français en Afrique, faute de documentation suffisante. W. Bal propose donc de les fonder en un seul critère que l'on pourrait appeler "diffusion socioculturelle".

④ Productivité lexicale

- rang a : items à forte productivité, par exemple engendrant au moins 4 autres items ;
- rang b : items à moyenne productivité ;
- rang c : items isolés non productifs.

⑤ Fréquence d'emploi

- rang a : forte fréquence ;
- rang b : fréquence moyenne ;
- rang c : fréquence faible.

⑥ Diffusion socioculturelle

- rang a : items usités tant à l'écrit qu'à l'oral en tous milieux (ou, au moins, dans les milieux socioculturels supérieurs) et en toutes situations ;
- rang b : items usités uniquement à l'oral mais en tous milieux et situations ;
- rang c : items usités uniquement à l'oral, dans des situations de communication familière ou dans des milieux particuliers.

Compte tenu des assouplissements qu'exigeraient des cas particuliers ou des lacunes de la documentation, la première opération consisterait à assigner un rang à tous les items selon chacun des critères retenus. Un item polysémique serait, le cas échéant, classé d'après chacune de ses significations.

Dans un second temps, on combinerait l'ensemble des critères pour chacun des items, qui serait ainsi muni d'un indice de hiérarchisation du type aaaa, abab, bccb et ainsi de suite, selon le rang occupé relativement à chacun des critères. Au terme de cette opération, tous les items auraient pris place dans une catégorisation hiérarchisée. La fixation empirique d'un seuil permettrait de dégager un corpus, par élimination des catégories inférieures. Ce corpus réduit serait soumis à la sélection dirigée à des fins pédagogiques. Interviendraient dans cette phase des critères plus qualitatifs, et, par conséquent, d'application souvent plus subjective, tels que l'utilité ou l'intérêt, la "bonne" conformation⁹, la clarté, l'économie de la communication, l'acceptabilité sociale.

⁹ Ce critère est aujourd'hui remis en cause par les analyses portant sur les processus d'appropriation du français par ses locuteurs africains. Un mot peut être "accepté" même - et surtout dans certains cas - s'il n'est pas conforme aux structures du français : c'est le cas des emprunts aux langues africaines qui émaillent, de plus en plus nombreux et sans trace de "francisation" les discours des intellectuels africains se réclamant de valeurs identitaires authentiques.

La distinction des deux phases de hiérarchisation et de sélection pédagogique aurait comme principaux avantages :

- l'emploi de critères objectifs théoriquement quantifiables ;
- la prépondérance du critère de vitalité, étant donné que les critères proposés par W. Bal ne représentent finalement que des indices ou des aspects de cette vitalité ;
- une économie considérable dans l'évaluation pédagogique des particularités lexicales.

En définitive une langue est toujours marquée par son expansion, particulièrement dans son vocabulaire. Ce phénomène l'enrichit en même temps qu'il révèle sa vitalité. La francophonie se doit de reconnaître son propre espace d'aujourd'hui, de tirer les conséquences, toutes les conséquences, de son extension intercontinentale. Celle-ci exige que l'on demeure extrêmement attentif aux impératifs de la communication mais aussi, selon W. Bal, qui reste fidèle en cela aux principes de la linguistique structurale la plus orthodoxe, à la sauvegarde de l'unité fondamentale du code linguistique. Dans la communication qu'il a présentée aux Deuxièmes Journées Scientifiques du réseau *Langues et français en francophonie* (Louvain-la-Neuve, 25-27 janvier 1994), D. de Robillard a tenté de modéliser le comportement des locuteurs en dégagant trois conditions de légitimation "par l'usage" :

- ❶ Une forme régionale peut être légitimée par sa valeur "instrumentale", c'est-à-dire lorsqu'elle est jugée utile, voire indispensable, à la dénomination de réalias jusque là inconnues.
- ❷ Une forme régionale peut être légitimée par sa valeur identitaire.
- ❸ Enfin, une forme peut être légitimée par sa valeur fonctionnelle, liée à ce que C. Poirier classe sous la rubrique "statut".

C'est donc, d'abord, un usage qui doit être légitimé par les locuteurs. Cet usage qui traverse nécessairement les variétés sociolinguistiques (en particulier pour ce qui est des composantes instrumentale et identitaire), peut être l'objet d'un consensus ou, au contraire, d'un conflit, la "cohésion" linguistique n'étant pas la chose du monde la mieux partagée, pas plus en situation endolingue qu'exolingue. Il ne peut y avoir d'acceptabilité linguistique qui ne soit soutenue par une acceptabilité sociale. Personne ne peut plus, aujourd'hui, se contenter d'une simple analyse différentielle, si fine soit-elle, et le chercheur doit se situer bien au-delà du problème du statut accordé à la norme de référence pour tenter de découvrir les

mécanismes du fonctionnement de l'usage africain sous-jacents aux structures de la langue française.

La nouvelle conception de la francophonie définie aujourd'hui comme l'ensemble des pays qui ont en commun l'usage de la langue française implique de plus en plus fortement, que, dans chaque région réputée francophone, quelles que soient les différences de statut qui concernent le français, soit reconnu effectivement aux usagers le droit de coopérer, sur un même pied d'égalité, à l'enrichissement du trésor du français universel, comme l'ont fait dans les siècles passés — mais au prix de quelles difficultés!¹⁰ — les locuteurs des provinces de France. À côté des "grèves" de Loire, il doit y avoir place, dans le français universel, pour les "drèves" de Belgique comme pour la "poudrerie" des hivers du Québec et le "potopoto" des saisons de pluie d'Afrique.

3. DU FLE AU FLS : EMERGENCE D'UN NOUVEAU CONCEPT DANS LE CHAMP DIDACTIQUE

3.1. Français langue "seconde" ou "langue privilégiée" ?

Depuis une quinzaine d'années, les travaux des chercheurs intéressés par la place du français hors de France, sociolinguistes ou didacticiens, sont marqués par un effort de conceptualisation qui a donné naissance au concept de français langue seconde, employé pour les pays ou régions du monde dans lesquels la France a par le passé joué un rôle historique important. Un article de D Véronique (1993) fait une présentation critique des différents travaux portant sur les notions de langue première, langue seconde et langue étrangère et nous nous contenterons d'y renvoyer pour plus ample information. De même, on pourra consulter les bibliographies de J.-P. Cuq (1991) et de P. Dumont dans Besse, Ngalasso et Vigner (1992).

La nécessité de conceptualiser la place particulière occupée par le français dans les pays africains et plus généralement dans les anciennes colonies françaises ne semble plus faire l'objet d'un débat, tant :

- il est évident que le français n'est généralement pas la langue maternelle des apprenants, sauf pour quelques cas très particuliers de vernacularisation
- il est évident également que le français est plus qu'une simple langue étrangère, plus que l'anglais ou l'espagnol en France, et qu'il remplit un rôle social important.

¹⁰ On se souvient des réticences de l'Académie française, dès sa fondation, à prendre en compte les provincialismes.

Il existe donc bien de ce point de vue une situation particulière dont ne sauraient rendre compte ni le concept de langue maternelle ni celui de langue étrangère.

La nécessité d'une telle conceptualisation en matière de didactique du français et le besoin qui se fait jour de trouver une voie originale tenant compte de la spécificité sociolinguistique du français dans certains pays sont indiscutables. Ce que l'on peut discuter en revanche, c'est l'appellation donnée, le caractère prétendument "second" de la langue. J.-P. Cuq reconnaissait (1991 : 6) le caractère "pas très heureux" de l'adjectif et l'on peut, accomplissant un pas supplémentaire, aller parfois jusqu'à parler du caractère trompeur de cet adjectif qui induit une conceptualisation qui masque le sort de minoration qui est en fait souvent celui des langues en contact avec le français dans les régions où le français est langue dite seconde.

Pour justifier ce jugement en apparence fort sévère, il faut rappeler les caractères définitoires habituellement retenus d'une langue dite "seconde" (Cuq, 1991 : 139). Si l'on se place du point de vue génétique de l'histoire du sujet parlant, l'adjectif *second* rend compte du fait indéniable que la langue seconde n'est pas apprise en premier lieu mais après la langue maternelle. Son appropriation étant assez précoce, la langue seconde va jouer un rôle important dans le développement cognitif du sujet. Mais force est de reconnaître que ce critère ne permet pas de distinguer entre langue étrangère et langue seconde, les deux étant apprises après la langue maternelle. Il faut donc adjoindre d'autres traits à ce premier caractère définitoire.

D'un point de vue sociolinguistique, la langue seconde sert à désigner une langue marquée par un certain degré "d'appropriation de la part de la communauté qui l'utilise". Remarquons toutefois que ce critère n'est pas une condition nécessaire à la distinction d'une secondarité : Djibouti, par exemple, n'en est qu'aux balbutiements d'un tel mécanisme et il est pourtant indéniable que le français occupe depuis la naissance de ce pays une place particulière. Enfin, rien dans cette manière sociolinguistique d'approcher la langue ne semble devoir justifier d'un quelconque caractère dit second dont on voit mal en fonction de quoi il prendrait son sens.

Reste le point de vue institutionnel : le terme *seconde* désigne alors une langue qui a "des valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement" (Cuq, 1991 : 139) différentes d'une simple langue étrangère. Mais *seconde* renvoie alors à l'idée d'une hiérarchisation, à l'existence d'une ou de plusieurs langues premières. Or, précisément, si l'on veut prendre en compte cette idée de hiérarchie, en se référant au statut des langues, force est alors de reconnaître, pour la plupart des situations africaines, le caractère *premier* du français, statutairement dominant, se taillant la

part du lion dans des domaines exclusifs aussi importants que l'administration, l'enseignement ou la communication écrite.

Ainsi, dans la réalité des réglages institutionnels, le français est souvent langue première, les autres langues souffrant d'une situation de minoration ; c'est ce décalage qui amène à dire que la dénomination de *seconde* est, dans ce cas précis, trompeuse. On peut ainsi attirer l'attention sur le fait que cette appellation contribue à perpétuer la réalité d'une domination en la masquant, en laissant entendre que les langues maternelles africaines pourraient être sociolinguistiquement premières.

On peut donc proposer une autre conceptualisation dans le but d'éviter d'engendrer des représentations fallacieuses : celle de "*langue privilégiée*" nous semble mieux convenir. Le terme tente de rendre compte du statut particulier du français dans les pays africains notamment, sans forcément préjuger d'une hiérarchie : la langue peut être favorisée par rapport à d'autres langues étrangères tout en restant effectivement seconde statutairement ou en étant première ; le terme permet de désigner les deux situations. D'autre part, il sert aussi à montrer le traitement particulier que lui réservent les locuteurs de la communauté d'accueil quand ceux-ci développent un mécanisme d'appropriation du français, tel que l'on peut le constater dans différents pays d'Afrique aujourd'hui. Ainsi, tout en étant apparemment moins neutre, plus connoté, que le terme de *second, privilégié* nous semble pouvoir remplir son rôle conceptualisant avec plus d'objectivité.

3.2. Pour une didactique du FLS : entre approches communicatives et français de scolarisation

L'existence d'un statut particulier réservé au français dans certaines régions du monde et la nécessité de conceptualiser cette place ne font plus aujourd'hui aucun doute. Si la réalité d'un français langue seconde est sociolinguistiquement acquise, même si l'on peut par ailleurs émettre des réserves sur le rôle que joue cette conceptualisation dans la reproduction des situations diglossiques, il semble qu'en matière de didactique aucune avancée notable n'ait été accomplie. Dans un récent numéro des *Études de Linguistique Appliquée*, M. M. Ngalasso (1992 : 35) constatait qu'une didactique spécifique du français langue seconde n'existait pas et, en guise de pistes de recherche, offrait aux lecteurs une série d'interrogations.

Force est de constater, avec J.-P. Cuq (1992 : 5), que le concept de français langue seconde a du mal à "entrer dans la panoplie intellectuelle" des chercheurs en didactique. Les didacticiens du français sont actuellement partagés en deux attitudes dont, à notre avis, aucune ne prend suffisamment en compte la spécificité du français dit langue seconde.

L'attitude la plus commune, au moins jusqu'à une date très récente, consistait à ne pas considérer la spécificité didactique du français langue seconde, à lui reconnaître au plus une existence sociolinguistique dans les pays africains par exemple où le français n'est tout à fait ni langue maternelle ni langue étrangère. M. M. Ngalasso (1992 : 30) range au nombre de ces chercheurs des personnalités de premier plan comme R. Galisson et D. Coste (1976) ou E. Roulet (1975, 1980, 1986). Soit la distinction n'est pas faite entre FLS et FLE (E. Roulet), soit elle est considérée comme pédagogiquement non justifiée (R. Galisson et D. Coste). Pourtant, les conditions d'apprentissage du FLS, auprès d'un public le plus souvent très jeune, maîtrisant mal sa langue maternelle, très souvent contraint de suivre en français l'enseignement de toutes les autres disciplines, sont très différentes de celle d'une langue étrangère commencée souvent à un âge plus tardif, comme matière et non comme média d'enseignement. En cela, on ne peut plus faire l'économie d'une réflexion spécifique au FLS, dont la valeur instrumentale doit être reconnue.

Cette prise de conscience, somme toute très récente donc, doit être mise au crédit de didacticiens étant ou ayant été au contact du terrain africain, où la question de l'enseignement de la langue seconde se pose avec le plus d'acuité. G. Vigner (1987, 1992) et J.-P. Cuq (1991, 1992) contribuent ainsi par leurs travaux à changer les mentalités, à faire émerger un champ didactique du FLS.

Toutefois, leurs positions, convergeant autour de l'idée d'une didactique du français comme "langue de scolarisation", sont, en dépit de leurs nombreux mérites, encore trop réductrices et méritent que l'on adjoigne à leurs propositions d'autres hypothèses de travail, complémentaires.

La démarche des promoteurs d'une didactique du FLS vise, à juste titre, à "maximiser" (M. M. Ngalasso, 1992 : 28) le concept de langue seconde. Les principaux défenseurs de ce courant sont G. Vigner (1987 et 1992) et J.-P. Cuq (1991 et 1992). Pour reprendre en quelques phrases les positions qu'ils défendent, on peut dire que ces auteurs rejettent l'utilisation des méthodes d'inspiration communicative pour privilégier une autre dimension de la langue, plus informative que communicative ; ils proposent de fonder la didactique du FLS autour du rôle essentiel de cette langue, celui de scolarisation.

L'argumentaire relatif à l'utilisation des méthodes communicatives dans les pays où le français est langue seconde, et plus particulièrement en Afrique francophone, ne manque pas de pertinence. G. Vigner (1987 : 44) dénonçait l'emploi en Afrique "de méthodes trop actives, qui ignorent les rituels africains de prise de parole, la place de l'enfant dans la société". À cette première critique, que l'on pourrait dire d'ordre ethnographique, s'en ajoute une autre, plus strictement sociolinguistique : le français ne servant pas à répondre aux situations courantes de communication, le choix de méthodes reposant sur l'utilisation du français dans pareilles situations est une erreur. G. Vigner écrit ainsi (1992 : 41) que les "principes communicatifs en

FLS ne sont pas valables" pour la simple raison que les apprenants n'ont pas besoin du français pour communiquer, disposant pour ce faire de leur langue maternelle : "Communiquer dans les situations de la vie courante, apprendre à exercer dans ce cadre un certain nombre de fonctions de communication, c'est faire l'hypothèse que dans l'univers de vie de l'élève, celui-ci ne dispose pas d'un autre outil linguistique. Or en situation de langue seconde l'élève dispose déjà d'une autre langue, sa langue maternelle (...)". J.-P. Cuq dresse le même constat (1991 : 191) : "Il est donc peu probable que l'utilisation de méthodes d'inspiration communicative présente un intérêt majeur dans de telles situations et il semble qu'elles n'aient pas rendu les services qu'on en attendait là où on a tenté de les utiliser". Sur un plan différent, G. Vigner va jusqu'à affirmer (1992 : 43) que la prédominance des approches communicatives, ne permettant de prendre en compte que la seule "fonction de communication (interaction entre deux individus)", occulte une autre dimension, cognitive et non plus sociale, de la langue seconde. Les auteurs conseillent donc d'insister sur la dimension cognitive du langage et plus sur sa dimension sociale, essentielle dans les méthodes communicatives. Travaillant dans cette direction, G. Barbé (1988 : 40) montre que la langue seconde relaie la langue maternelle "et prend en charge l'instrumentalité qui lui revient dans le développement cognitif. L'enfant l'apprend pour apprendre d'autres choses". Elle note aussi l'importance de la langue seconde dans les processus de construction de l'identité du sujet.

Cet argument amène au cœur de la conception didactique des représentants de ce courant. À quoi sert le français quand les langues maternelles, premières, assurent l'essentiel de la communication sociale ? G. Vigner et J.-P. Cuq répondent, chacun de leur côté, que son utilité est avant tout scolaire. G. Vigner va même jusqu'à faire de ce trait le caractère définitoire minimal du FLS (1992 : 40) : "Langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves". Cela le conduit à penser qu'il est plus pertinent de fonder une pédagogie du FLS sur une "sociolinguistique des échanges et usages scolaires de la langue" que sur une "analyse centrée sur les seuls usages sociaux (hors de l'école donc)" (1992 : 53). Toujours pour G. Vigner, il existe une "communication spécifique à la communauté scolaire" (1992 : 43) qui doit être prise en compte lors de la réflexion didactique, cet auteur allant même jusqu'à parler de "communauté linguistique particulière" formée des écoliers, lycéens et étudiants ayant en commun l'usage du français à l'école. La didactique du FLS doit exercer ces "zones de compétence qui sont liées à l'exercice du travail scolaire" et permettent de communiquer avec succès dans l'univers scolaire ; elle doit aborder ainsi les "marques organisatrices du discours pédagogique" (1992 : 43). On voit que, pour G. Vigner, le FLS étant avant tout une langue de scolarisation¹¹, de ce constat doivent partir toutes les recherches en matière de didactique.

¹¹ On trouve aussi l'expression de *langue d'information* (Vigner, 1992 : 43) en ce que c'est par cette scolarisation que s'organisent les connaissances, se mettent en forme les données de

Mais si tous ces prémices, plus psycho- ou sociolinguistiques que réellement didactiques, semblent fondées, les applications pratiques en matière d'enseignement du français restent en deçà.

G. Barbé (1988), par exemple, consacre une partie de son article à ce qu'elle appelle des "suggestions didactiques" : elle propose de "partir de situations problématiques" au lieu de chercher à se raccrocher à la vie quotidienne des apprenants, dans laquelle la langue maternelle a, presque seule, droit de cité. Mieux vaudrait se référer à des thématiques en relation avec l'univers scolaire, comme les autres matières enseignées. À titre d'exemple, elle dit que l'on peut faire réfléchir les élèves à leur école dans le but d'en faire la présentation à un éventuel visiteur officiel. Cela permet de déterminer une série d'opérations à réaliser, notamment des "actions langagières" comme "se situer dans le temps", "dans l'espace, compter, décrire, comparer". On voit comment ces propositions didactiques peuvent découler de considérations sociolinguistiques : le français n'étant généralement parlé qu'à l'école, c'est au sein de cet univers thématique que doit s'effectuer l'apprentissage. On remarquera que, malgré toutes les critiques formulées à l'encontre des méthodes communicatives, le concept de communication authentique, souvent dénoncé comme mythifié, n'a pas été tout à fait évacué.

J.-P. Cuq considère que, dans cet apprentissage scolaire de la langue seconde, "priorité" doit être "donnée aux compétences de décodage" (1991 : 197) : "Or, ce sont justement les compétences de décodage qui priment à notre sens pour une langue seconde qui reste avant tout un moyen informatif et de formation avant d'être un vecteur de communication. Ainsi, à l'oral, il sera peut-être préférable de privilégier, dans un premier temps au moins, la compréhension". Cette priorité est fondée, il faut le rappeler, sur le fait que les besoins communicatifs essentiels de l'enfant sont par ailleurs assurés par sa langue maternelle et que la nécessité qui se fait jour relativement au français, c'est avant tout de "comprendre le sens des enseignements qui lui sont dispensés en cette langue" (1991 : 198). Bien entendu, il ne s'agit pas de renoncer à développer les capacités d'expression mais d'en décaler l'apprentissage : "Ce n'est qu'au fur et à mesure que se développeront les capacités d'expression que l'enseignant multipliera les situations de communication, en commençant par celles dont les probabilités de réutilisation sont les plus immédiates" (1991 : 198).

G. Vigner n'est pour sa part guère explicite quant aux moyens d'enseigner cette langue en en privilégiant la fonction de scolarisation ; l'idée générale est de s'appuyer sur les situations d'apprentissage elles-mêmes, en tant que "situations productrices de discours donnant lieu à des fonctionnements langagiers spécifiques"

l'expérience. Par là, la langue seconde devient *langue de développement*, la fonction d'information "permettant à l'enfant de construire progressivement des représentations d'objets" (Vigner, 1987 : 45).

(1992 : 40-41). La partie intitulée "Aspects de l'apprentissage" ne permet guère de se faire une idée plus précise quant à la manière dont doit se faire l'apprentissage du français. En revanche, une autre idée-force se fait jour : G. Vigner se montre partisan d'une "abondance linguistique" dans laquelle doit baigner l'apprenant lors de l'apprentissage — il utilise l'expression de "bain linguistique" — et rejette l'idée de progressions fondées sur un "calibrage" de la matière enseignée (1992 : 47).

On peut considérer comme acquis les présupposés psycho-cognitifs exposés ci-dessus sur le rôle du FLS dans le développement de l'enfant, les réflexions d'ordre à la fois sociolinguistique et didactique de J.-P. Cuq sur la nature du français à enseigner (1991 : 192-195), ou la nécessité de pratiquer une réelle interdisciplinarité dont la langue française serait le centre (Vigner, 1992 : 47-48 ; Cuq, 1991 : 205-206). La priorité donnée à l'écrit (Cuq, 1991 : 204) est également un principe souhaitable dans des pays où le français sert avant tout à la communication écrite et où la maîtrise de ce code conditionne pour l'essentiel la réussite scolaire. Il en va de même pour le principe de l'abondance linguistique, même s'il n'est pas l'apanage d'un français de scolarisation et ne saurait en tous les cas être incompatible avec les approches communicatives. Toutes ces considérations méritent effectivement d'être intégrées à une didactique du FLS.

Pourtant, plusieurs points empêchent de suivre plus avant les tenants du français de scolarisation défini plus haut comme centre de la didactique du FLS.

- ① En premier lieu, on peut dire que si l'idée d'enseigner une sorte de français de spécialité, le français de scolarisation, est bien conforme à la réalité sociolinguistique la plus courante en Afrique, elle ne tient pas assez compte en revanche des motivations des apprenants. Pour séduisante que soit cette hypothèse, elle n'en est pas moins peu réaliste : on n'apprend pas une langue à l'école pour parler de l'école. À trop vouloir tenir compte des besoins langagiers réels, on risque d'en oublier les centres d'intérêt des enfants. Or ceux-ci entrent certainement beaucoup plus en ligne de compte dans la motivation des apprenants que des besoins que de toute manière ils ne ressentent qu'exceptionnellement. S'il est indéniable que le besoins de communication en FLS se limitent souvent à la communication intrascolaire (Cuq, 1991 : 191), rien ne serait moins motivant pour les apprenants que l'impression de vase clos qui résulterait d'un apprentissage centré sur cet univers. D'une manière générale, les propositions didactiques se réclamant du concept de français de scolarisation, ou de français d'information, sous-estiment la nécessité d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage, de lui donner rapidement goût à la langue en lui offrant l'occasion de s'exprimer sur des sujets et dans des situations plus motivantes que celles référant à l'univers scolaire. Ainsi, paradoxalement, les tenants du français de scolarisation s'enferment dans un travers des méthodes communicatives que pourtant ils critiquent : celui de l'authenticité. Le français n'est employé qu'en situation

scolaire ? Centrons son apprentissage sur cette situation afin de cerner au plus près l'authenticité des échanges et de ne pas tomber dans le piège de la fictivité. Mais ce faisant, ils courent le risque d'accentuer la coupure existant entre l'univers scolaire et le milieu de l'enfant et, partant, de rendre vain son apprentissage. Ils confondent ensuite les données de fait — la limitation actuelle du français à quelques domaines restreints dont l'école — et le but recherché par la scolarisation en français — faire de cette langue une langue véritablement seconde, apte à remplir d'autres fonctions.

- ② Même en restant au niveau des seuls besoins langagiers, il n'est pas sûr que les priorités du français de scolarisation correspondent bien aux besoins des apprenants. Les résultats de l'enquête de la CONFEMEN sur les besoins langagiers et les centres d'intérêt en français et en langues nationales des élèves du primaire en Afrique francophone sont sur ce point très intéressants : ils montrent la contradiction existant entre ce français de scolarisation et les besoins langagiers des élèves. P. Prévost (1992 : 83-93) présente rapidement ces résultats en les reliant explicitement à la problématique de l'enseignement du FLS. D'une part, il ressort que pour les enseignants le français est avant tout la langue de l'école, ce qui conforte l'hypothèse de Vigner et de Cuq ; P. Prévost en conclut donc logiquement qu'il faut développer les interactions dans la classe, au sein de l'univers scolaire. En revanche, s'agissant des besoins langagiers, deux dominantes se dégagent pour les actes de langage "dire" et "demander". Mais des actes de langage tels qu'"argumenter, comparer, décrire, définir, supposer", essentiels pour la communication scolaire, constitutifs au premier chef d'un éventuel français de scolarisation ne figurent pas en bonne place parmi les besoins langagiers essentiels.
- ③ Définissant le FLS de façon minimale par la fonction de scolarisation, G. Vigner écrivait également qu'il pouvait "être présent dans l'environnement économique et social des élèves." Pourtant, ce trait définitoire est trop souvent oublié au vu d'autres affirmations niant pratiquement tout rôle social au français (cf. *supra*). De fait, le français existe souvent en dehors de l'école dans les pays africains et joue un rôle dans la communication sociale, à l'écrit principalement, qu'il ne faudrait pas trop sous-estimer au risque de restreindre encore plus l'usage de cette langue. Il importe de tenir largement compte de ce rôle social dans l'enseignement, ce qui se peut se pratiquer facilement dans les approches communicatives si on ne les réduit pas à une pédagogie de l'oral.
- ④ Ensuite, "comprendre le sens des enseignements qui sont donnés en français", pour reprendre les termes de J.-P. Cuq, suppose que l'enfant soit à même de décoder, pour en rester pour l'instant à ce niveau d'exigence, des messages référant à d'autres réalités que les seules réalités scolaires : histoire, géographique, biologie, hygiène, etc. On voit alors mal à quoi peut se ramener cette phase de priorité donnée aux compétences de décodage. Comment les

faire acquérir en centrant le discours didactique sur les seules situations d'enseignement ? Comment les assurer sans passer par la réutilisation, l'encodage, qui seul peut garantir un investissement effectif des apprenants ? La phase de priorité au décodage risque fort, une fois de tels principes mis en pratique, de se réduire à la première semaine de classe au cours de laquelle le maître a à coeur d'apprendre à ses élèves à formuler les actes de langage essentiels à la vie de la classe. Du reste, J.-P. Cuq est bien conscient de cette nécessité d'élargissement langagier puisqu'il propose de "multiplier les situations de communication". Mais n'est-ce pas là reconnaître implicitement la valeur des méthodes s'appuyant sur les usages sociaux de la langue ?

- ⑤ Enfin, toutes ces considérations ne tiennent pas assez compte d'une dimension pourtant constitutive de la didactique du FLS : l'âge des apprenants. Or s'il y a véritablement spécificité du FLS par rapport au FLE en matière de didactique, c'est vraiment dans la précocité de cet enseignement : des enfants de cinq, six, sept ans sont confrontés à une langue qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent comprendre pour pouvoir suivre normalement les cours de mathématiques, histoire, géographie, etc. Il arrive même que l'apprentissage de la lecture doive se faire dans cette langue étrangère : on comprend alors toute la spécificité du concept de FLS et tout l'intérêt d'y consacrer une réflexion particulière. En effet, passé les premières années, la spécificité de l'apprentissage de la langue seconde s'estompe. Peu de choses distinguent alors son étude de celle de la langue maternelle. Quelle est donc la meilleure façon d'enseigner à un tout jeune apprenant les rudiments de la langue ? En effet, à l'âge où l'on rentre à l'école primaire, sans aucune connaissance en français, il ne s'agit pas encore de familiariser les enfants avec les "fonctionnements langagiers spécifiques" au français de scolarisation mais simplement (?) de les faire entrer dans la langue.

Or, modèles didactiques ou exemples proposés par les tenants d'un français dit de scolarisation concernent plutôt des publics sensiblement plus âgés. Ne posant que rarement la question des tout premiers pas, des premières années d'apprentissages, ces auteurs sont naturellement conduits à mésestimer l'importance des méthodes communicatives, dont le rôle est surtout de permettre à l'apprenant d' "entrer dans la langue", et à mettre l'accent sur la nécessité de maîtriser les opérations langagières les plus récurrentes dans la communication scolaire.

Ainsi, on peut reconnaître l'importance de la dimension cognitive du FLS, de sa valeur de langue d'information également sans penser que l'on puisse tout à fait se passer des approches communicatives pour enseigner les rudiments de la langue française à de très jeunes enfants. Il faut donc trouver à la didactique du FLS une voie originale alliant le communicatif et la dimension instrumentale.

Il est primordial de permettre aux jeunes apprenants de rentrer dans la langue seconde en s'investissant dès les premiers instants de la classe, afin de ne pas retomber dans le travers des méthodes d'inspiration audio-orales ou audio-visuelle qui amenaient souvent à produire des énoncés de type constatif à propos d'autres personnes et retardaient trop le moment où l'apprenant pouvait enfin parler de lui et communiquer. En d'autres termes, trop d'énoncés en *il* ou *elle* et pas assez en *je* et *tu*. De ce point de vue, la volonté de donner la priorité aux compétences de décodage, outre qu'elle nous semble illusoire, ne nous semble pas une option à retenir.

Pour doter les apprenants, dès les premiers moments de la classe, des outils linguistiques leur permettant cet investissement, on peut, conformément aux recommandations des partisans d'un français de scolarisation, trouver de précieux appuis dans les situations de la communication scolaire. La présentation du maître aux élèves, le premier appel — présentation minimale des élèves au maître — sont autant de situations productrices de discours en *je* et en *tu* qu'il importe d'exploiter. De manière générale, chaque fois que la vie de la classe le permet, il est bon de s'appuyer sur les situations réelles de communication pour faire progresser la connaissance puis la maîtrise des outils linguistiques et, avec elle, de la compétence de communication. L'ordre, l'interdiction, l'interrogation, la définition, sont des situations langagières très fréquentes qu'il faut bien sûr maîtriser d'abord en classe avant de pouvoir les transférer dans la vie sociale.

Mais il ne faut pas pour autant se cantonner à ces situations scolaires de communication pour assurer les débuts de l'apprentissage. D'une part, cela contribuerait à couper encore plus l'école de la société ; d'autre part, une telle démarche n'aurait que peu de chances de rencontrer l'intérêt des enfants, qui aiment à retrouver en classe des situations de la vie de tous les jours ; enfin ce serait méconnaître les besoins en imaginaire de petits enfants qui n'aiment rien tant que jouer, inventer, faire comme si. S'agissant de très jeunes apprenants, un des atouts majeurs des méthodes communicatives est sans doute la place accordée au jeu de rôle dans l'apprentissage de la langue. La préparation du jeu de rôle est l'occasion d'une exploration linguistique en même temps que d'une prise de conscience des contraintes ethno-socio-culturelles qui pèsent sur la communication ; sa réalisation permet à l'apprenant de mettre tout cela en pratique. Le jeu de rôle permet surtout au jeune enfant de jouer véritablement ; il le place dans un monde où il doit faire comme si, ce qu'il est très largement habitué à faire au cours de ses propres jeux. Dès lors, dans un univers ludique, peu importe que le français soit pratiqué dans des situations dans lesquelles les langues maternelles ou un autre véhiculaire auraient normalement cours : du moment que tout est fictif, que l'enfant est déjà dans la peau d'un autre personnage, pourquoi vouloir à tout prix coller à la réalité sociolinguistique des échanges langagiers ? Cela choque plus les observateurs adultes que les enfants, habitués à se mouvoir dans des univers de fiction constitués selon des règles différentes. En fait, le jeu de rôle, au départ

conçu pour des méthodes destinées à des publics adultes, s'insère tout naturellement dans l'apprentissage des plus jeunes.

Au niveau individuel, la communication ainsi simulée peut permettre à l'enfant d'appriivoiser peu à peu, depuis l'école, les rites de communication de sa société et de le faire sans risque dans un univers imaginaire. Au niveau social, ce type d'exercice peut contribuer à rapprocher un peu plus l'école de la société, ou tout au moins à ne pas trop marquer la coupure qui existe trop souvent.

Pour donner un exemple de l'utilité des approches communicatives dans ces premiers instants de l'apprentissage, nous choisirons le domaine de la lecture. Les apprenants scolarisés en français sont le plus souvent des enfants issus de sociétés ou de milieux sociaux dans lesquels ils ne sont qu'exceptionnellement confrontés à l'écrit. Avant de commencer l'apprentissage de la lecture, quelle que soit la méthodologie choisie, il importe de faire comprendre à l'enfant la fonction, l'utilité, de la chose écrite. Il faut créer le besoin de lire en montrant l'utilité de la lecture dans la société et pas seulement dans l'univers scolaire. Pour ce faire, il faut commencer par introduire dans l'univers de la classe des écrits sociaux qui sont, dans beaucoup de pays où la français est langue seconde, en français. Ces textes seront replacés dans une situation de lecture, sinon vraiment authentique du moins simulée, au moyen d'un jeu de rôle permettant d'en faire saisir la fonction, de montrer aux élèves à quoi sert l'écrit et donc pourquoi il faut apprendre à lire. Communications orale et écrite sont donc menées de front. On commencera par des textes très courts — un mot suffit pourvu qu'il soit réellement porteur d'un message — dont le sens pourra être déduit facilement de la situation de communication, et qui pourront être reconnus de manière globale. Ainsi, dans les premiers mois de l'apprentissage, les apprenants se constitueront un stock de mots suffisant pour passer ensuite à une deuxième phase, plus classique, consacrée à l'analyse et à la combinatoire des unités ainsi dégagées — groupes de lettres puis lettres¹². L'apprentissage de la lecture, fondamental pour l'enseignement d'une langue de scolarisation, gagne donc à être mené en tenant compte des principes et des méthodes communicatifs, qui permettent de faire prendre conscience de l'utilité de l'écrit avant d'en commencer l'étude. Ce n'est que dans un troisième temps qu'il faut, conformément à ce que proposent G. Vigner et J.-P. Cuq, insister sur la dimension d'information de la langue française, moyen d'accession à la connaissance dans toutes les matières scolaires. En lecture, suivant en cela les travaux récents sur la typologie textuelle, on pourra faire porter l'accent sur le décodage des unités qui assurent la transmission d'une information ; ainsi pourra-t-on privilégier la lecture de textes de types explicatif ou informatif, très fréquents dans le discours scolaire et vecteurs du savoir dans toutes les disciplines.

¹² Cette approche est celle qui a été retenue pour la création d'une nouvelle méthode d'enseignement du français en République de Djibouti. Cornette (Y.), Daoud (Z. H.), Maurer (B), Robert (J.-P.), *Le cabri et le chacal. Classe d'initiation*. EDICEF, Paris, 1993 et *Les belles histoires de Saïd et Saïda. Cours préparatoire*. EDICEF, Paris, 1994.

On le voit, la tâche est complexe ; la démarche retenue doit allier les dimensions communicative (pour les débuts de l'apprentissage, pour faire entrer de plain pied l'enfant dans la langue) et de scolarisation, d'information (pour la suite du parcours scolaire).

Fonder la didactique du FLS sur la dimension de scolarisation est donc une idée intéressante, mais elle n'est rentable que pour les toutes premières semaines de l'apprentissage (le temps d'acquérir les rudiments de la communication nécessaires à la vie de la classe) ou pour des niveaux déjà avancés (cycle des approfondissements, au minimum, pour exercer des capacités de lecture et d'écriture nécessaires à la réussite scolaire). Mais pour l'essentiel du cycle des apprentissage, les méthodes communicatives restent les plus proches des centres d'intérêt des enfants, les plus aptes à étendre leurs compétences linguistiques, celles qui contribuent le mieux à relier l'univers scolaire au reste de la société.

* * *